

Köller, Olaf; Trautwein, Ulrich; Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen  
**Rezeptive Kompetenzen in Englisch am Ende der gymnasialen Oberstufe.  
Verankerung deutscher Abiturienten am Gemeinsamen Europäischen  
Referenzrahmen für die Sprachen**

*Unterrichtswissenschaft 34 (2006) 3, S. 239-255*



Quellenangabe/ Reference:

Köller, Olaf; Trautwein, Ulrich; Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen: Rezeptive Kompetenzen in Englisch am Ende der gymnasialen Oberstufe. Verankerung deutscher Abiturienten am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Sprachen - In: Unterrichtswissenschaft 34 (2006) 3, S. 239-255 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55173 - DOI: 10.25656/01:5517

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55173>

<https://doi.org/10.25656/01:5517>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

34. Jahrgang / 2006 / Heft 3

---

*Thema:*

*Kompetenzmodelle*

Verantwortliche Herausgeber:

Olaf Köller, Manfred Prenzel

*Erratum* .....194

*André A. Rupp, Michael Leucht, Ralph Hartung*

„Die Kompetenzbrille aufsetzen“ – Verfahren zur  
multiplen Klassifikation von Lernenden für

Kompetenzdiagnostik in Unterricht und Testung.....195

*Timo Ehmke, Dominik Leiß, Werner Blum, Manfred Prenzel*

Entwicklung von Testverfahren für die Bildungsstandards  
Mathematik. Rahmenkonzeption, Aufgabenentwicklung,

Feld- und Haupttest .....220

*Olaf Köller, Ulrich Trautwein, Kai S. Cortina, Jürgen Baumert:*

Rezeptive Kompetenzen in Englisch am Ende der gymnasialen  
Oberstufe. Verankerung deutscher Abiturienten am

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Sprachen.....239

*Allgemeiner Teil*

*Jörg Zumbach, Johann Pixner*

Textverständlichkeit und kognitive Belastung beim Lernen  
mit Text und Hypertext .....256

*Andreas Hartinger*

Interesse durch Öffnung des Unterrichts – wodurch? .....272

## Rezeptive Kompetenzen in Englisch am Ende der gymnasialen Oberstufe

Verankerung deutscher Abiturienten am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Sprachen<sup>1</sup>

Receptive Competencies in English as a Foreign Language at the End of Upper Secondary School: Linking Achievement Levels of German High School Students to the Common European Framework for Languages

---

*Passive und aktive kommunikative Kompetenzen im Bereich der englischen Sprache gelten als zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang in das Studium bzw. das Berufsleben. Mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Sprachen (GER; Europarat, 2001) wurden unterschiedliche Kompetenzniveaus (Niveaus A1, A2, B1, B2, C1, C2) vorgeschlagen, die beschreiben, was Lernende leisten müssen, um eine Fremdsprache für kommunikative Zwecke nutzen zu können, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. In der vorliegenden Untersuchung wird an einer Stichprobe von N = 4718 Abiturienten aus Baden-Württemberg untersucht, auf welchen Kompetenzniveaus die rezeptiven Englischkompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe liegen. Die Befunde zeigen, dass rund drei Fünftel der untersuchten Abiturienten die B-Stufen des GER erreichen, je ein Fünftel findet sich auf dem A- und C-Niveau wieder. Erwartungsgemäß erreichen Leistungskursschüler höhere Kompetenzniveaus und Absolventen allgemein bildender Gymnasien schneiden besser ab als Abiturienten an beruflichen Gymnasien. Die Befunde werden mit Bezug auf die jüngst publizierten Befunde der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) sowie die länderübergreifenden Bildungsstandards der KMK diskutiert.*

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Arbeit wurde mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG, Kennzeichen Nr. KO 1531/6-1) gefördert.

*Passive und active communicative competencies in English as a foreign language represent core prerequisites for the successful transition from school to university or to vocational careers. The Common European Framework for Languages (CEF) proposes different competence levels (A1, A2, B1, B2, C1, C2) that are necessary to use a foreign language in communicative contexts. Moreover, the CEF describes skills and knowledge that enable learners to act quite successfully in conversations. In the present investigation, data of  $n = 4718$  students from Baden-Württemberg were collected at the end of upper secondary school to link their English achievements to different levels of the CEF. Statistical analyses revealed that approximately three fifths of the sample reached the B-levels of the CEF. One fifth of the students, however, reached the C-levels, while one fifth remained at the A-levels of the CEF. Conform to our predictions, students in advanced placement courses reached higher CEF-levels than their counterparts from basic courses. Furthermore, students from traditional upper secondary schools (in German: "Gymnasien") outperformed students from vocational high schools (in German: "berufliche Gymnasien"). Findings are discussed with respect to the results of the study „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) and with regard to the educational standards of the Standing Conference of the Ministers of Education in Germany (KMK).*

## *1. Einleitung und Überblick*

Vertiefte Kenntnisse in Englisch als Weltsprache (*Lingua franca*) zählen zu den Basisqualifikationen im Hinblick auf die Bewältigung beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen (vgl. Tenorth, 2001; KMK, 1995). Englisch dient weltweit als Verkehrssprache in internationalen Belangen der Politik, Wirtschaft, Wissenschaft sowie des Verkehrs, Tourismus und Sports. Die Beherrschung der englischen Sprache gehört damit zu den unentbehrlichen Kulturtechniken, gleichgewichtig mit der Mathematik und der Muttersprache: „Wer Englisch kann, bekommt dafür zwar noch keine Pluspunkte; aber wer Englisch nicht kann, schließt sich aus dem Wettbewerb der Leistungsgesellschaft aus“ (Tenorth, 2001, S. 157). In breiten Tätigkeitsfeldern sind sichere Englischkenntnisse in Wort und Schrift notwendige Einstellungs- und Arbeitsvoraussetzungen und die zunehmende Internationalisierung der Forschung hat dazu geführt, dass es heute in kaum einem universitären Studienfach noch möglich ist, englische Lehr- und Forschungstexte zu umgehen.

Das allgemein bildende Schulsystem in Deutschland hat auf die besonderen Anforderungen reagiert und den Englischunterricht gestärkt. Ein erster Schritt war die Etablierung des Englischunterrichts in den Volks- und Hauptschulen, ein weiterer die Einführung des Englisch-Anfangsunterrichts in der Grundschule (je nach Bundesland zwischen der ersten und dritten Jahrgangsstufe). Seit 2003 bzw. 2004 liegen zudem die länderübergreifen-

den Bildungsstandards für den mittleren Abschluss und den Hauptschulabschluss für die erste Fremdsprache (Englisch und Französisch) vor (KMK, 2004, 2005). Als weitere Reaktion auf die verstärkten gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen an das Fach Englisch folgen die Lernziele des Unterrichts – dies gilt im übrigen für alle neusprachlichen Fächer – zum Teil funktionalistischen bzw. utilitaristischen Gesichtspunkten; wie Meyer (2001) es ausdrückt: „Die Förderung der Fähigkeit zur Kommunikation in der fremden Sprache ist das erklärte und weitgehend akzeptierte fachlegitimierende Ziel des neusprachlichen Unterrichts. Wir lernen die fremden Sprachen, weil die Verantwortlichen davon überzeugt sind, dass wir sie für eine die Sprachgrenzen überschreitende Kommunikation brauchen und weil dies von einem gesellschaftlichen Konsens getragen wird. Die curriculare Legitimation ist also funktional bzw. utilitaristisch (an der Nützlichkeit orientiert)“ (S. 231).

Ebenfalls vom utilitaristischen Gedanken im Hinblick auf Fremdspracherwerb geleitet, hat der Europarat im Jahre 2001 den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen vorgestellt, bei dem aus einem handlungstheoretischen Ansatz heraus drei unterschiedliche Kompetenzniveaus (A: *Elementare Sprachverwendung*; B: *Selbständige Sprachverwendung*; C: *Kompetente Sprachverwendung*) für den Umgang mit der Fremdsprache definiert werden.

In der vorliegenden Arbeit werden Befunde aus einer großen Schulleistungsstudie berichtet, in der die Englischkompetenzen bei über 4700 Schülerinnen und Schülern Baden-Württembergs am Ende der gymnasialen Oberstufe analysiert wurden. Der dabei verwendete *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) wird an US-amerikanischen Universitäten und Colleges üblicherweise als Studienzulassungstest für Bewerber, deren Muttersprache nicht Englisch ist, eingesetzt und ist seit 2004 direkt mit dem GER verlinkt. Er kann dementsprechend genutzt werden, um Schülerinnen und Schüler auf den GER-Niveaus zu verorten. Im Einklang mit den Zielen der gymnasialen Oberstufe wird dabei erwartet, dass wenigstens Schülerinnen und Schüler, die einen Leistungskurs in Englisch besucht haben, zum Zeitpunkt des Abiturs das Niveau der kompetenten Sprachverwendung (GER-Niveau C) erreicht haben sollten.

Im Folgenden wird zunächst etwas detaillierter auf den GER eingegangen. Anschließend wird der Bezug zwischen dem GER und den länderübergreifenden Bildungsstandards der KMK für die 1. Fremdsprache hergestellt. Weiterhin wird die Verlinkung von GER und dem TOEFL berichtet.

## 2. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für die Sprachen

Der Europarat hat im Jahre 2001 einen Referenzrahmen für Fremdsprachen geschaffen, der für die verschiedenen Dimensionen der Fremdsprachenkompetenz sprachproduktive und –rezeptive Niveaus definiert, mit denen Personen im öffentlichen, privaten und beruflichen Bereich sprachlich handlungsfähig werden. Er beschreibt ausführlich, was Lernende leisten müssen, „um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Europarat, 2001, S. 14). Als *fünf kommunikative Aktivitäten* werden (1) rezeptive, (2) produktive, (3) interaktive, (4) sprachmittelnde und (5) non-verbale Aktivitäten beschrieben und zu *vier allgemeinen Kompetenzen* (deklaratives Wissen, prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, Lernfähigkeitskompetenzen) und *drei kommunikativen Kompetenzen* (linguistische, sozio-linguistische und pragmatische) in Beziehung gesetzt.

Kommunikative Aktivitäten können auf unterschiedlichem Niveau ausgeführt werden. Diesem Tatbestand wird im GER durch Niveaustufen Rechnung getragen. Es werden drei Grundniveaus – A, B und C – unterschieden, die in je zwei Teilniveaus aufgespalten sind. Insgesamt ergeben sich also sechs Niveaustufen. Die Tabelle 1 präsentiert diese Niveaus mit allgemeinen Beschreibungen der zugehörigen Fremdsprachenfertigkeiten. Bei dieser Globalskala handelt es sich um eine so genannte *Kann-Skala*, die zum Ausdruck bringt, welche Leistungen ein Lernender auf einer jeweils bestimmten Niveaustufe zu erbringen in der Lage ist.

Die Niveaustufen des GER sind dabei sukzessiv: Die Teilkompetenzen, welche in einer niedrigeren Niveaustufe erlernt worden sind, sollen auch zur Bewältigung der höheren Niveaustufen zur Verfügung stehen bzw. werden dort vorausgesetzt. Eine weitere Eigenschaft der Niveaustufen ist, dass das Erlernen der Gesamtheit aller Kompetenzen einer Stufe mit höheren Niveaustufen schwieriger wird und deshalb mehr Zeit erfordert. Es ist also einfacher, von der Stufe A1 auf die Stufe A2 zu gelangen, als von der Stufe B2 auf die Stufe C1.

Tab. 1: GER-Globalskala (vgl. Europarat, 2001, S. 35)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammen hängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutung erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zu Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Fachgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verstanden wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf diese Fragen Antworten geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
--	----	--

## 2.1 GER und Bildungsstandards der KMK

Mit ihrem Beschluss vom 4. Dezember 2003 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) länderübergreifende Bildungsstandards für den mittleren Abschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) verabschiedet. Seit Ende 2004 liegen die Standards für den Hauptschulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache vor, ebenso wie die Standards für Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe in der Grundschule. Ebenfalls seit Ende 2004 sind Standards in den Naturwissenschaften für den Mittleren Schulabschluss verfügbar. Die Bildungsstandards beschreiben für alle Länder verbindliche Leistungserwartungen zu festen Zeitpunkten in den Bildungskarrieren unserer Schülerinnen und Schüler. Mit ihrer Einführung ist die Hoffnung verbunden, langfristig die Lehrpläne zu optimieren, die Lehreraus- und -fortbildung zu verbessern und Unterrichtsprozesse so zu gestalten, dass sie zu nachhaltigem Wissen und vertieften Kompetenzen führen (vgl. hierzu die Beiträge von Ehmke et al. und Rupp et al., in diesem Heft).

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache stellen eine Auswahl der im voran gegangenen Abschnitt genannten Beschreibungen („Kann-Skalen“) des GER dar. Dabei wurde auch das oben beschriebene Modell kommunikativer Aktivitäten und Strategien aufgegriffen. Allerdings wird es, wie in Tabelle 2 dargestellt, umgeordnet und ergänzt (KMK, 2004, S. 8; KMK, 2005, S. 8). In den Dokumenten der KMK werden also vier Kompetenzbereiche genannt: (1) Kommunikative Fertigkeiten, (2) Verfügung über sprachliche Mittel, (3) Interkulturelle und (4) Methodische Kompetenzen. Kommunikative Fertigkeiten umfassen die fünf Bereiche Leseverstehen, Hör- und Hör-/Sehverstehen, Sprechen (in den Formen an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen), Schreiben sowie Sprachmittlung. Die Beschreibungen von Bildungsstandards für diese Bereiche setzen sich aus den Kann-Skalen des GER für kommunikative Aktivitäten und Strategien zusammen (Europarat, 2001, S. 64-92). Kommunikative Fertigkeiten sind gebunden an die Verfügung über die sprachlichen Mittel Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthografie. Zur Beschreibung von Bildungsstandards für diesen Bereich werden GER-Skalen für linguistische Kompetenzen herangezogen.



Tab. 2: Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards der KMK

<b>Funktionale Kommunikative Kompetenzen</b>	
<b>Kommunikative Fertigkeiten</b>	<b>Verfügung über die sprachlichen Mittel</b>
Leseverstehen Hör- und Hör-/Sehverstehen Sprechen An Gesprächen teilnehmen Zusammenhängendes Sprechen Schreiben Sprachmittlung	Wortschatz Grammatik Aussprache und Intonation Orthographie
<b>Interkulturelle Kompetenzen</b>	
Soziokulturelles Orientierungswissen Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen	
<b>Methodische Kompetenzen</b>	
Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) Interaktion Textproduktion (Sprechen und Schreiben) Lernstrategien Präsentation und Mediennutzung Lernbewusstheit und Lernorganisation	

Ähnliches gilt für den Bereich der Interkulturellen Kompetenzen, worunter vor allem Haltungen erfasst werden, die „ihren Ausdruck gleichermaßen im Denken, Fühlen und Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben“ (vgl. etwa KMK, 2004, S. 16). Sie sind damit einerseits den kommunikativen Kompetenzen des GER (im Sinne soziolinguistischer Kompetenzen) zuzuordnen, andererseits werden durch sie Aspekte der allgemeinen Kompetenzen des GER zum Ausdruck gebracht. Schließlich greifen Methodische Kompetenzen erstens Teilaspekte allgemeiner sowie kommunikativer Kompetenzen (pragmatische Kompetenzen) auf, meinen andererseits Teilleistungen der kommunikativen Aktivitäten und Strategien des GER.

Die KMK-Standards gehen im Sinne von Regelstandards (vgl. Klieme et al., 2004) davon aus, dass mit Erreichen des Hauptschulabschlusses im Mittel Leistungen auf GER-Niveau A2, mit Erreichen des Mittleren Schulabschlusses im Mittel Leistungen auf GER-Niveau B1 erbracht werden können.

## 2.2 GER und Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler

Bislang liegen in Deutschland nur sehr wenige Studien vor, in denen die mit Hilfe von Tests gemessenen Englischkompetenzen in direkten Bezug zum GER gestellt wurden. Die bedeutendste Untersuchung ist ohne Frage die DESI-Studie (DESI-Konsortium, 2006), in der u.a. die mündliche Sprachproduktion im Englischen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe erhoben wurde. Der dort u.a. verwendete Computergestützte Test SET-10 (vgl. [www.ordinate.com](http://www.ordinate.com)) wurde in einer Substichprobe ( $N =$

1870) eingesetzt. Der Test fokussiert auf „sieben Aspekte der mündlichen Sprechfähigkeit im Englischen in kommunikativer Echtzeit:

1. Offene Fragen angemessen kommentieren
2. Zutreffende Kurzantworten geben
3. Verständnis signalisieren
4. Verfügbarkeit von lexikalischen Redemitteln
5. Aktivierung von mehr oder weniger automatisierten grammatischen Redemitteln
6. Phonetisch-phonologisch korrekte Artikulation
7. Flüssigkeit der Rede“ (DESI-Konsortium, 2006, S. 17).

Der ermittelte Gesamtwert des SET-10-Tests lässt eine direkte Verortung der Leistungen am Ende der 9. Jahrgangsstufe auf den GER-Niveaus zu. In DESI ergaben sich folgenden schulformspezifischen Befunde:

An Hauptschulen kommen rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler nicht über das Niveau A1 hinaus, unterschreiten also das in den Bildungsstandards festgelegte Niveau A2.

An integrierten Gesamtschulen verfehlen immerhin auch noch rund 60 Prozent das Niveau A2.

In Realschulen erreichen mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auf oder über Niveau A2. Das durch die Standards für den Mittleren Schulabschluss vorgegebene Niveau B1 erreichen hier über 40 Prozent. Das Niveau C1 ist auf der Realschule nicht anzutreffen.

Am Gymnasium liegen rund 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Ende der 9. Jahrgangsstufe auf oder über Niveau B1. Etwa 10 Prozent der Gymnasiasten erreichen bereits das Niveau C1.

Die selbstständige Verwendung der englischen Sprache (ab B1) gelingt demnach in substantiellem Maße allein am Gymnasium und in Teilen an der Realschule. Im Hinblick auf die Bildungsstandards muss hier bedacht werden, dass sich die Jugendlichen in der 9. Jahrgangsstufe befanden und sich die Kompetenzerwartungen für den Mittleren Abschluss in den Bildungsstandards auf das Ende der 10. Jahrgangsstufe beziehen.

### **2.3 GER und Test of English as a Foreign Language**

Der Test of English as a Foreign Language (TOEFL) wurde vom Educational Testing Service in den 1960er Jahren entwickelt, um die fremdsprachlichen Kompetenzen von internationalen Studienplatz-Bewerbern in den USA und Kanada zu überprüfen. Ausgehend von der Prämisse, dass Bewerber mit einer anderen Muttersprache als Englisch nur bei hinreichenden englischen Sprachfertigkeiten das Studium an einer Universität oder einem College bewältigen können, wurden zunächst Aufgaben in den Bereichen

Leseverständnis, Wortschatz, Grammatik, Orthografie und Hörverständnis für den TOEFL generiert. Seit 1976 enthält der Test die drei Untertests (1) Hörverstehen (Listening Comprehension), (2) Grammatik und Orthografie (Structure and Written Expression) und (3) Leseverstehen (Reading Comprehension). Die drei Komponenten werden ausführlich bei Köller und Trautwein (2004) beschrieben.<sup>2</sup>

Das *Hörverständnis* beinhaltet als rezeptive Fremdsprachenkompetenz die Wahrnehmung, das Verstehen, Interpretieren und Reflektieren von sprachlichen Äußerungen und ist damit Grundbedingung für jegliche sprachliche Interaktion bzw. im Kontext schulischen und universitären Lernens die Basis gelingenden Wissenserwerbs.

*Grammatik- und Orthografiekenntnisse* werden in der Fremdsprachendidaktik üblicherweise gemeinsam unter die Sprachbewusstheit subsumiert. Die Sprachbewusstheit erlaubt es dem Lernenden, die Regeln der Fremdsprache in der eigenen Sprachproduktion und -rezeption zu erkennen und ggf. zu kontrollieren.

*Leseverstehen* stellt eine Form der rezeptiven Informationsverarbeitung dar, bei der sich die Leserin bzw. der Leser sowohl auf die grafischen Zeichen und damit eine visuell orientierte Verarbeitungsweise stützt, als auch auf sprachlich formale Kompetenzen und Komponenten des Vorwissenswissens. Letzteres wird ganz entscheidend das Verständnis sowie die Interpretation und Reflexion des Textes beeinflussen.

Die Werte aus den drei Untertests werden zu einem Gesamtwert zusammengefasst, der anschließend transformiert und auf einer Skala zwischen 310 und 677 Punkten abgetragen wird. Die standardisierten Werte der Untertests schwanken zwischen 21 und 66 Punkten. Amerikanischen Universitäten und Colleges definieren üblicherweise Mindestleistungen im TOEFL-Gesamtwert, die internationale Bewerberinnen und Bewerber erreichen müssen, um dort studieren zu können. Prestigearme staatliche Universitäten verlangen Werte um 500, die prestigereicheren staatlichen Universitäten (beispielsweise die Universities of California) Werte um 550 und die sehr prestigereichen privaten Universitäten (Columbia, Stanford, Yale) Werte um 600. In verschiedenen Arbeiten haben wir anhand unterschiedlicher Stichproben zeigen können, wie hoch die Prozentsätze deutsche Schülerinnen und Schüler sind, welche die kritischen Werte erreichen (Köller &

---

2 Der TOEFL war bis Ende der 1990er Jahre ein Papier-und-Bleistift-Test (Paper-Pencil Test), der durchgängig aus Aufgaben mit Mehrfach-Antwortformat (Multiple-Choice Format) bestand. Als eine zentrale Weiterentwicklung wird seit 1998 eine Computerversion des TOEFLs eingesetzt, die nicht eine bloße Umsetzung der Papier- Bleistift-Version darstellt, sondern vielmehr eigene Aufgabentypen enthält, beispielsweise Essays, die über die Tastatur eingegeben werden können. Die Computerversion hat mittlerweile die Papier-Bleistift-Version vollständig ersetzt.

Baumert, 2002; Köller, Baumert, Cortina, Trautwein & Watermann, 2004; Köller & Trautwein, 2004).

Obwohl der TOEFL losgelöst vom GER weiterentwickelt wird, hat es in den letzten Jahren von Seiten des ETS Aktivitäten gegeben, Testwerte mit den GER-Niveaus zu verknüpfen. Zentral ist in diesem Zusammenhang die Arbeit von Tannenbaum und Wylie (2004), die im Rahmen einer Studie zum *Standard Setting* (vgl. Hambleton, Jaeger, Plake & Mills, 2000) TOEFL-Werte definiert haben, welche die Übergänge von Niveau A nach B und von Niveau B nach C markieren. In dieser Studie wurde ein Expertengremium aus Fremdsprachenlehrkräften, Personen aus der Schuladministration und Bildungspolitik sowie aus dem Bereich des Fremdsprachestens zusammengestellt (insgesamt 21 Personen), das die Items des TOEFL von 1997/98 beurteilen sollte. Die Experten wurden gebeten, für jedes Item einzuschätzen, wie hoch die Lösungswahrscheinlichkeit einer Person sein sollte, deren Fremdsprachenkompetenzen soeben auf dem Niveau B1 bzw. C1 des GER lag. Gemittelt über alle Items und Experten wurden Erwartungswerte für die drei Untertests sowie den TOEFL-Gesamtwert berechnet (vgl. zu diesem Vorgehen Angoff, 1971). Die Befunde sind in Tabelle 3 festgehalten, in der die TOEFL-Werte abgetragen sind, welche die Übergänge A2/B1 und B2/C1 anzeigen. Einschränkung ist dabei die Tatsache, dass die Experten hinsichtlich ihrer Einschätzungen erheblich variierten. Die letztendlich in Tabelle 3 festgehaltenen Werte sind also mit Unsicherheit verbunden. Diese Unsicherheit ist allerdings immer gegeben, wenn versucht wird, Englischtests am GER zu verorten.

Tab. 3: Verknüpfung von TOEFL-Werten und Kompetenzniveaus des GER (vgl. Tannenbaum & Wylie, 2004)

	GER-Niveau	
	Schwelle A2/B1	Schwelle B2/C1
TOEFL Hörverstehen	46	56
TOEFL Leseverstehen	46	56
TOEFL Grammatik und Orthografie	45	56
TOEFL Gesamtwert	457	560

Deutsche Testteilnehmer, die den TOEFL zwischen Sommer 2000 und Sommer 2001 bearbeitet haben (*N* = 274), erreichten im Mittel einen Wert von *M* = 596, was entsprechend Tabelle 3 einem Kompetenzniveau im Bereich C1 entspricht. Zu bedenken ist allerdings, dass es sich bei dieser Personengruppe um eine deutlich positiv ausgelesene Gruppe handeln dürfte. Interessanter ist die Frage, wie unausgelesene Gruppen deutscher Schülerinnen und Schüler, die den TOEFL bearbeitet haben, sich auf dem GER verorten lassen. Genau diese Frage ist Gegenstand der unten beschriebenen Studie.

### 3. Fragestellungen

Mit dem GER liegt ein EU-weites Konzept vor, das insgesamt sechs Kompetenzniveaus in der Fremdsprache definiert. Mit den länderübergreifenden

Bildungsstandards hat die KMK Zielvorstellungen auf der Basis des GER definiert, auf welchen Niveaus deutsche Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I liegen sollten. Erste Befunde aus DESI (s.o.) weisen darauf hin, dass die vorgegebenen Niveaus (A2 für den Hauptschulabschluss und B1 für den Mittleren Abschluss) etwas zu hoch angesetzt sein könnten. Mit der vorliegenden Studie können und wollen wir diese Frage nicht weiter vertiefen, sondern vielmehr untersuchen, auf welchen GER-Niveaus die Kompetenzen deutscher Abiturienten liegen. Hierzu sollen Reanalysen der Daten aus dem Längsschnittprojekt Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren (TOSCA, vgl. Köller, Wattermann, Trautwein & Lüdtke, 2004) vorgenommen werden. In TOSCA werden u.a. schulische Kompetenzen von Abiturienten an beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg untersucht.

#### *4. Datengrundlage und Instrumente*

Die Datengrundlage zur Beantwortung der Fragestellungen bildet die bereits erwähnte TOSCA-Studie (Köller et al., 2004), die vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wird. Im TOSCA-Projekt wurden Schülerinnen und Schüler im Abschlussjahrgang beruflicher und allgemein bildender Gymnasien in Baden-Württemberg mit Fachleistungstests, Fragen zum sozialen Hintergrund und Fragebögen zu Persönlichkeitsvariablen untersucht. Neben der Feststellung der am Ende der Schulzeit erreichten Fachkompetenzen sollen in der TOSCA-Studie längerfristige Bildungs- und Berufskarrieren junger Erwachsener verfolgt werden.

Im Zentrum der ersten Erhebung der längsschnittlich angelegten Untersuchung stand der Vergleich schulischer Leistungen von allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Die Untersuchung wurde zwischen Februar und Mai 2002 in 149 Schulen durchgeführt. Pro Schule sollten 40 zufällig gezogene Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Die Erhebung dauerte insgesamt 5 Stunden. Innerhalb der beruflichen Gymnasien wurden die drei großen Fachrichtungen Technik, Wirtschaft und Ernährungswissenschaft sowie die zwei kleineren Richtungen Agrarwissenschaft und Sozialpädagogik unterschieden. Eine ausführliche Beschreibung der Studie findet sich in Köller et al. (2004). Für die vorliegende Arbeit ist der verwendete Leistungstest zur Erfassung der Englischkompetenzen von besonderem Interesse.

##### **4.1 Stichprobe**

Die hier eingesetzte TOEFL-Kurzform wurde von  $N = 4718$  Schülerinnen (52.3%) und Schülern (47.7%) bearbeitet, die ein allgemein bildendes (68 %) oder ein berufliches Gymnasium (32%) im letzten Jahr der gymnasialen Oberstufe besuchten. Die Teilnehmer der beruflichen Gymnasien verteilten sich auf technische, wirtschaftswissenschaftliche, agrarwissenschaftliche,

ernährungswissenschaftliche und sozialpädagogische Gymnasien. Die Mehrzahl dieser Schülerinnen und Schüler (75%) hatte in der Sekundarstufe I eine Realschule besucht, in seltenen Fällen eine Hauptschule. Von den Schulleitungen und den Teilnehmer lagen Informationen vor, welcher Kurs aktuell im Fach Englisch besucht wurde: Leistungskurs (35.4%) vs. Grundkurs (52.7%) vs. Englisch abgewählt (11.9%).

#### 4. 2 Der eingesetzte TOEFL

Bei dem hier verwendeten TOEFL handelt es sich um eine Papier-Bleistift-Kurzversion eines so genannten ITP-TOEFL aus den 1980er Jahren. ITP steht dabei für *Institutional Testing Program*. ITP-TOEFLs werden üblicherweise zu Trainingszwecken eingesetzt, Testteilnehmer erhalten dabei einen Wert auf der bereits eingeführten TOEFL-Metrik, wobei dieser allerdings nicht von den US-amerikanischen Universitäten anerkannt wird.

Die Zielvorgabe bei der Entwicklung der TOEFL-Kurzform war, eine reliable Version mit einer Bearbeitungsdauer von 60 Minuten zu generieren, die hinreichend viele Items aus allen drei Untertests enthielt. Die so gewonnene Kurzform bestand aus 29 Items zum Hörverständnis, 23 Items zum Bereich Grammatik und Orthografie und 28 Items zum Leseverständnis. Diese Kurzform wurde in einer Validierungsstudie mit einer Langform eines ITP-TOEFL aus dem Jahre 2001 verglichen (s. Köller & Trautwein, 2004). Dabei ergaben sich sehr hohe Übereinstimmungen zwischen beiden Versionen (Korrelation zwischen den Gesamtwerten  $r = .88$ ), die an der Validität der Kurzform keine Zweifel ließen. Die Reliabilität des Gesamtwertes lag bei  $r_{tt} = .92$ , die drei Untertests wiesen Reliabilitäten von deutlich über .80 auf. Die Korrelation der Gesamtestleistung mit der Englischnote lag im Leistungskurs bei  $r = .55$ , im Grundkurs bei  $r = .53$ . Eine ausführlichere Beschreibung aller Befunde zur Reliabilität und Validität dieses Tests findet sich bei Köller und Trautwein (2004).

#### 5. Ergebnisse

Bei den nachfolgenden Analysen wird zwischen den Kursniveaus (Leistungskurs vs. Grundkurs vs. Englisch abgewählt) und allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien unterschieden. Da die Mittelwertsdifferenzen zwischen den unterschiedlichen Zweigen der beruflichen Gymnasien gering ausfielen (Köller & Trautwein, 2004; Köller et al., 2004), wurden sie zusammengefasst. Insgesamt hatten bereits frühere Analysen der Daten gezeigt, dass die Leistungen an beruflichen Gymnasien erheblich hinter denen an allgemein bildenden Gymnasien zurückbleiben. Köller und Trautwein (2004) führten Mehrebenenanalysen durch, in denen die kognitive und soziale Eingangsselektivität kontrolliert wurde. Trotz der Kontrolle blieb eine Mittelwertsdifferenz von rund 36 TOEFL-Punkten, die hoch signifikant war.

Im Hinblick auf die Kernfragestellung der vorliegenden Arbeit, nämlich der kriterialen Verankerung des TOEFL-Gesamtwertes am GER, ergaben sich die folgenden Befunde. In der Gesamtstichprobe erreichten 20.2 Prozent die Niveaus A1/A2, 60.6 Prozent lagen auf B1/B2 und 19.2 Prozent erreichten die Stufen C1/C2. Die Geschlechtsdifferenzen waren zu vernachlässigen. Bei Trennung der Schulformen ergaben sich die in Abbildung 1 gezeigten Befunde. Dort wird deutlich, dass am Ende der gymnasialen Oberstufe noch substantielle Anteile der Schülerschaft auf einem Niveau verharren (A1/A2), das man auf der Basis der Bildungsstandards am Ende der Hauptschule erwartet. Der entsprechende Prozentsatz lag bei den Absolventen beruflicher Gymnasien bei 39 Prozent. Das C-Niveau wurde dagegen an beruflichen Gymnasien nur selten erreicht, und zwar in rund 6 Prozent der Fälle. In 55 Prozent der Fälle wurde ein Niveau erreicht (B1/B2), das die KMK am Ende der Sekundarstufe I von denjenigen erwartet, die den Mittleren Abschluss anstreben. An allgemein bildenden Gymnasien fällt das Bild günstiger aus. Ein Viertel erreichte das C-Niveau, das für kompetente Sprachverwendung steht. Rund zwei Drittel liegen auf den Niveaus B1/B2 und 11 Prozent verharren auf dem A-Niveau.

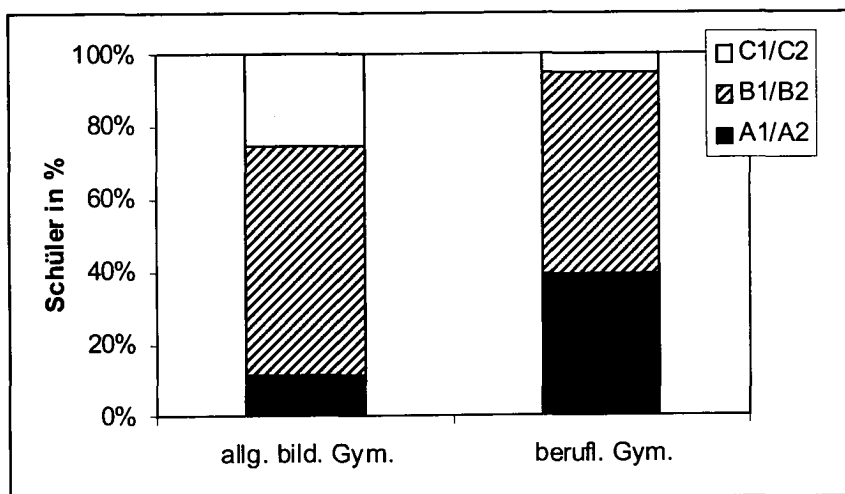


Abb. 1: GER-Kompetenzniveaus nach Schulform

Schließlich gibt die Tabelle 4 Auskünfte über die erreichten Kompetenzen in den unterschiedlichen Kursniveaus der gymnasialen Oberstufe. Erkennbar ist, dass in den Leistungskursen der allgemein bildenden Gymnasien immerhin über 40 Prozent die Niveaus C1/C2 erreichten, 55 Prozent B1/B2. Im Grundkurs wie auch bei den Schülerinnen und Schülern, die Englisch abgewählt haben, wurde bei der Mehrzahl der Teilnehmer B1/B2 erreicht, hier wird also gegen Ende der Oberstufe ein Niveau gehalten, das die KMK-Standards für den Mittleren Abschluss vorsehen.

An beruflichen Gymnasien sehen die Leistungen im Leistungskurs ungünstiger als am allgemein bildenden Gymnasium aus, aber auch hier erreichten ca. 84 Prozent mindestens das Niveau B1. Die Leistungen der Grundkurschüler sowie derer, die Englisch abgewählt hatten, fielen sehr schwach aus. Bedenkt man, dass diese Gruppe die allgemeine Hochschulreife erwirbt und große Teile Englischkompetenzen aufweisen, die man am Ende der Hauptschule erwartet, so stellt sich die Frage nach Optimierungsbedarf in diesen Schulen.

Tab. 4: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Niveaustufen des GER nach Schulform und Kursniveau

	Allgemein bildendes Gymnasium			Berufliches Gymnasium		
	abge- wählt	GK	LK	abgewählt	GK	LK
A1/A2	28.0%	12.8%	2.9%	77.3%	44.0%	16.2%
B1/B2	62.9%	70.0%	55.0%	22.0%	52.5%	71.9%
C1/C2	9.1%	17.2%	42.1%	0.8%	3.4%	11.9%

## 6. Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, die rezeptiven Fremdsprachenkompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der gymnasialen Oberstufe auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Sprachen (GER) zu verorten. Der GER bietet eine international akzeptierte Orientierung, über welche Kompetenzen man in der Fremdsprache verfügen muss, um in kommunikativen Kontexten erfolgreich agieren zu können. Bislang existierten kaum Arbeiten für das deutsche Schulsystem, in denen geklärt werden konnte, welche Niveaus Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen erreichen. Eine Ausnahme bildete dabei die DESI-Studie, auf die im Einleitungsteil eingegangen wurde. Mit der hier vorgestellten Arbeit werden erstmalig Hinweise gegeben, auf welchen GER-Niveaus deutsche Abiturienten in der englischen Sprache liegen. Dabei zeigt sich, dass erhebliche Anteile der Schülerinnen und Schüler (rund 80%) am Ende der Gymnasialzeit nicht über Kompetenzniveaus hinauskommen, die man eigentlich am Ende der Haupt- oder Realschulzeit erwartet. Dies deutet möglicherweise darauf hin, dass die in den Bildungsstandards der KMK formulierten Kompetenzerwartungen in der ersten Fremdsprache überhöht sind. Hierauf hatte auch schon das DESI-Konsortium (2006) hingewiesen. Wir wollen im Folgenden die Befunde aus zweierlei Perspektiven diskutieren. Zum einen soll noch einmal der explizite Bezug zu DESI hergestellt werden, zum zweiten wollen wir reflektieren, inwieweit die in Baden-Württemberg gewonnenen Befunde generalisierbar sind.



## 6.1 Einordnung der Ergebnisse in die DESI-Befunde

Im Rahmen der DESI-Studie wurde mit dem SET-10 Test ein Verfahren zur Diagnose der mündlichen Sprachproduktion verwendet, das sich am GER verorten lässt. Für die Realschule zeigte sich, dass über 40 Prozent auf den Niveaustufen B1/B2 lagen, C1 war dagegen noch nicht erreichbar. Am Gymnasium erreichten über 10 Prozent das GER-Niveau C1, rund 90 Prozent lagen auf B1 oder höher.

Der Erfolg der gymnasialen Oberstufe misst sich nicht zuletzt daran, inwieweit es gelingt, die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler, die auf höheren GER-Niveaus liegen, gegenüber der Mittelstufe zu steigern. Obwohl der TOEFL im Gegensatz zum SET-10 Test allein rezeptive Kompetenzen erfasst, lassen sich bei aller Vorsicht Schlussfolgerungen über den Erfolg der gymnasialen Oberstufe ableiten. In den allgemein bildenden Gymnasien unserer Studie zeigte sich, dass der Anteil von C-Schülerinnen und Schülern gegenüber DESI sich verdoppelte (Abbildung 1), wobei die Gewinne in den Kompetenzen vor allem in den Leistungskursen sichtbar wurden (Tabelle 4). Über 40 Prozent der Leistungskurschüler erreichten die Niveaus C1/C2, sie beherrschen dementsprechend die englische Sprache auf hohem Niveau. Aus unserer Sicht ist dieser Befund unerwartet günstig, weist er doch aus, dass trotz aller Kritik am Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe mit der starken Fokussierung auf die Textaufgabe (im Überblick die Beiträge in Tenorth, 2001), Englischleistungen gefördert werden, die im rezeptiven pragmatischen Bereich Anforderungen gerecht werden, wie sie im GER festgelegt sind und von der modernen Fremdsprachendidaktik gefordert werden (z.B. Schröder, 2001). Man mag hier einwenden, dass keine sprachproduktiven Aspekte mit dem TOEFL erhoben werden. Auf Grund der Befunde aus Validitätsstudien, in denen die drei TOEFL-Untertests mit sprachproduktiven Verfahren in Beziehung gesetzt wurden, lässt sich aber u. E. schlussfolgern, dass man weder bei gesprochener, noch bei geschriebener Sprache wesentlich andere Ergebnisse erwarten würde.

An beruflichen Gymnasien sah die Befundlage insgesamt ungünstiger aus, nur rund 6 Prozent erreichten die Niveaus C1/C2 und fast 40 Prozent verharrten auf den Stufen A1/A2. Bedenkt man allerdings, dass berufliche Gymnasiasten in der Sekundarstufe I in der Regel eine Realschule besucht haben, so sind diese Ergebnisse nur folgerichtig. In DESI zeigte sich, dass rund 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler mindestens auf B1 lagen, der Prozentsatz ist jetzt in der Oberstufe mit 60 deutlich darüber und kann auch als gewisser Erfolg der beruflichen Gymnasien verstanden werden. Es bleibt allerdings der insgesamt nicht zufrieden stellende Befund, dass die Leistungen an beruflichen Gymnasien nicht wesentlich über die Kompetenzerwartungen hinaus gehen, die am Ende der Sekundarstufe I in Bildungsgängen, die zum Mittleren Schulabschluss führen, erwartet werden.

## 6.2 Generalisierbarkeit der Befunde

Die hier verwendete TOSCA-Studie beschränkt sich auf das Bundesland Baden-Württemberg, woraus die Frage resultiert, inwieweit die präsentierten Resultate auf die übrigen Länder der Bundesrepublik Deutschland generalisierbar sind. Da bislang systematische Ländervergleiche im Fach Englisch fehlen, können nur Mutmaßungen angestellt werden. Stellt man die Analogie zu den Befunden aus PISA (Deutsches PISA-Konsortium, 2002, 2005) her, so ist zu erwarten, dass die bundesweite Kompetenzverteilung etwas ungünstiger ausfallen dürften, da Baden-Württemberg im Ländervergleich gemeinsam mit Bayern und Sachsen zu den Spitzenreitern zählt. Auf der anderen Seite haben wir für den Vergleich der Englischleistungen zwischen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zeigen können, dass sich beide Länder zumindest in allgemein bildenden Gymnasien nicht substantiell unterscheiden (vgl. Köller et al., 2004). Lediglich die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen drückten das dortige Gesamtniveau unter das Baden-Württembergs. Dies impliziert insgesamt, dass wir mit den in Abbildung 1 und Tabelle 4 vorgelegten Prozentsätzen vermutlich eine etwas zu optimistische Schätzung der Englischkompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe abgeben. Mehr Klarheit werden aber erst die Arbeiten zur Überprüfung der Bildungsstandards im Fach Englisch bringen, die aktuell unter Federführung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen durchgeführt werden.

## Literatur

- Angoff, W. H. (1971). Scales, norms, and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 508-600). Washington, DC: American Council on Education.
- DESI-Konsortium (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (dipf).
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Hambleton, R. K., Jaeger, R. M., Plake, B. S. & Mills, C. (2000). Setting performance standards on complex educational assessments. *Applied Psychological Measurement*, 24, 355-366.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

- KMK (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Köller, O. & Baumert, J. (2002). Das Abitur – Immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B26/2002, 12-19.
- Köller, O., Baumert, J., Cortina, K. S., Trautwein, U. & Watermann, R. (2004). Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards: Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 679-700.
- Köller, O. & Trautwein, U. (2004). Englischleistungen von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 285-326). Opladen: Leske + Budrich.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, M. A. (2001). Englischunterricht aus allgemeindidaktischer Sicht. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe Mathematik – Deutsch – Englisch* (S. 230 – 251). Weinheim: Beltz.
- Schröder (2001). Thesen zur überfälligen Reform des Englischunterrichts der gymnasialen Oberstufe und zu einem fachspezifischen Kerncurriculum. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe Mathematik – Deutsch – Englisch* (S. 162 – 194). Weinheim: Beltz.
- Tannenbaum, R. J. & Wylie, C. W. (2004). *Mapping test scores onto the Common European framework. Setting standards of language proficiency on the Test of English as a Foreign Language (TOEFL), the Test of Spoken English (TSE), the Test of Written English (TWE), and the Test of English for International Communication (TOEIC)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Tenorth, H.-E. (2001). Englisch: Ein Kerncurriculum, seine Notwendigkeit und seine Gestalt – Zusammenfassung. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe Mathematik – Deutsch – Englisch* (S. 156 – 161). Weinheim: Beltz.

Anschrift des Erstautors

Prof. Dr. Olaf Köller, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Email: iqboffice@iqb.hu-berlin.de